DOCUMENT RESUME

ED 129 954 UD 016 495

TITLE	Colloque sur les Milieux Defavorises. Rapport Synthese. (Conference on the Disadvantaged Environment. Summary Report).
INSTITUTION	Island of Montreal School Council (Quebec).
PUB DATE	9 Feb 76
NOTE	52p.; In French
AVAILABLE FROM	School Council of the Island of Montreal, 1415 est,Rue Jarry, Montreal, Quebec H2E 1A7 (price not quoted)
EDRS PRICE	MF-$0.83 HC-$3.50 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Conference Reports; *Disadvantaged Environment; Educational Development; Foreign Countries; Information Needs; Needs Assessment; Parent Participation; Parent Role; School Role; Values
IDENTIFIERS	*Quebec (Island of Montreal)

ABSTRACT

Reported here is a one-day conference of school superintendents and administrators called by the Quebec Minister of Education to discuss the Island of Montreal School Council's working paper, "Education and Development--an Approach to the Interventions of Education and Disadvantaged Environments." Topics discussed in the workshops include: the meaning of the concept "disadvantaged" the role of parents, agents of education, evaluation of needs, perception of the school in the disadvantaged environment, and respect for different values. Discussion encompassed such aspects considered to be relevant to each workshop as participant opinions, their recommendations, comments of the Minister of Education, possible solutions to problems advanced, and the like. An address, systematizing the prospects for research and action, is appended. (Author/RV)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED129954

COLLOQUE SUR LES MILIEUX DEFAVORISES

RAPPORT SYNTHESE

U S DEPARTMENT OF HEALTH,
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

UD 016495

Le 9 février 1976

COLLOQUE SUR LES MILIEUX DEFAVORISES
RAPPORT SYNTHESE

Table des matières

Sujet	Page
Introduction	1
Rapport sur les travaux en atelier	
atelier no. 1	3
atelier no. 2	5
atelier no. 3	8
atelier no. 4	10
atelier no. 5	12
atelier no. 6	15
atelier no. 7	17
Résumé de la session plénière de l'après-midi	19
Synthèse de la journée (par M. Jacques Grand'Maison)	23
Annexe (par M. Jacques Grand'Maison)	
Perspectives de recherche et d'action du colloque	26

INTRODUCTION

Le 15 novembre dernier, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal a organisé un colloque afin de permettre au ministère de l'éducation de consulter les commissions scolaires de l'Île de Montréal sur son document de travail intitulé "Education et développement - Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés".

Environ 140 personnes, commissaires et administrateurs scolaires, ont participé à ce colloque. La matinée a été consacrée au visionnement du diaporama préparé par le ministère de l'éducation et au travail en atelier. Les participants se sont séparés en sept ateliers de travail de 12 à 24 personnes chacun. Chaque atelier a été présidé par un animateur professionnel qui s'est chargé, avec l'aide d'une secrétaire, de remettre un rapport au début de l'après-midi sur les discussions qui ont eu lieu.

Pendant l'après-midi et en session plénière, M. Jacques Grand'Maison a effectué une brève synthèse des travaux en atelier à l'aide des rapports des animateurs. Il a ensuite commenté plusieurs points soulevés au cours des travaux en atelier.

Ses remarques ont été suivies des commentaires des représentants du ministère de l'éducation sur les interventions entendues lors de la journée.

Le colloque s'est terminé par une période de questions et de commentaires qui a duré environ deux heures. A l'intérieur de ce document, le lecteur trouvera un résumé des discussions de chacun des ateliers de travail ainsi qu'un condensé des interventions faites lors de la session plénière de l'après-midi. En annexe, nous avons joint un texte de Monsieur Jacques Grand'Maison dans lequel il systématise les perspectives de recherche et d'action du colloque.

Le Conseil scolaire tient à remercier M. Grand'Maison pour son excellente collaboration.

RAPPORT SUR LES TRAVAUX EN ATELIER

Rapport sur les travaux de l'atelier no. 1

Animateur: Monsieur Pierre Duguay
Secrétaire: Mlle Clarisse Baillargeon

Les participants débutent la discussion en essayant de définir le mot "défavorisé". On s'entend pour lui donner le sens suivant: "économiquement faible". Plusieurs participants remarquent qu'ils trouvent incomplète la définition de la pauvreté qui se retrouve à la page 133 où on souligne l'aspect comparatif du phénomène.

On s'interroge ensuite sur le rôle des parents et de l'école dans les milieux défavorisés. On constate qu'un grand nombre de problèmes sont reportés à l'école et l'on affirme l'impossibilité pour l'école de faire face, seule, à tous ces problèmes. Une collaboration étroite entre les ministères de l'éducation, de la main-d'oeuvre, de la santé et des affaires sociales est vivement souhaitée.

On discute alors de la façon dont l'école et le milieu pourraient se rapprocher. Un des participants pose la question de la façon suivante: "Est-ce qu'on devrait descendre l'école vers le milieu ou relever le milieu vers l'école"? On s'accorde pour dire que "chacun devrait faire un bout de chemin" pour permettre une action concertée et des communications plus efficaces et plus rentables pour l'élève.

On souligne aussi l'importance de réduire la relation de dépendance qui existe entre les élèves et les professeurs, d'une part, et entre les familles et la société, d'autre part. L'autonomie des individus et des milieux défavorisés est perçue comme un but à atteindre.

Enfin,les participants suggèrent que le ministère de l'éducation consulte les autres ministères concernés avant de finaliser sa politique en matière d'éducation en milieux défavorisés.

Rapport sur les travaux de l'atelier no. 2

Animateur: Monsieur Robert Ascah
Secrétaire: Mme Marcelle B. Demers

Les interventions des participants de cet atelier ont porté sur trois thèmes distincts suivis d'une série de recommandations:

Rôle de l'école dans les milieux défavorisés

On affirme que l'école doit devenir un carrefour physique où on pourrait regrouper divers services communautaires, tels que services de santé, d'alimentation, de conditionnement physique et certains autres services sociaux. On mentionne aussi que l'école appartient à son milieu et qu'elle devrait contribuer au développement de la "culture authentique" de ce milieu.

Dans le même ordre d'idées, on se demande si l'école ne devrait pas servir de centre d'animation social pour la communauté qui l'entoure. On réclame aussi de l'école qu'elle s'occupe davantage des adultes. Par contre, on exprime la conviction que ce n'est pas le rôle de l'école de changer son milieu. On s'interroge aussi sur la capacité de l'école et de son milieu d'assumer des responsabilités accrues.

Collaboration des diverses instances gouvernementales

Afin de permettre à l'école une action plus intégrée auprès de la population désservie, on suggère une collaboration plus étroite entre plusieurs ministères, notamment l'éducation, les affaires sociales, les affaires municipales et le travail. Tout en notant que l'école ne peut solutionner tous les problèmes en milieux défavorisés, on s'entend pour dire qu'elle pourrait devenir un centre ou les interventions de plusieurs ministères aideraient davantage la population.

Les agents de l'éducation

Qui devrait être responsable de l'éducation dispensée dans les écoles en milieux défavorisés? Cette question constituait une préoccupation importante pour les participants de cet atelier. Certaines personnes ont suggéré qu'on confie un droit de regard sur le programme aux parents du milieu. D'autres sont allés plus loin en confiant au milieu la responsabilité entière de son école.

Dans cette deuxième perspective, on soulignait le fait que le directeur et les professeurs de l'école deviendraient les employés choisis par le milieu, les personnes ressources disponibles pour fins de consultation et d'information.

Recommandations:

- Qu'un programme de consultation soit entrepris par les commissions scolaires afin de savoir jusqu'à quel point le milieu est en mesure de définir ses besoins;

- qu'un budget soit alloué afin de permettre la préparation des inventaires de besoins;

- que le ministère adopte une politique d'aide très générale et alloue une enveloppe globale pour le financement des interventions spéciales en milieux défavorisés;

- que le Conseil scolaire exerce un rôle de coordination dans ce domaine sur l'Île de Montréal;

- que les commissions scolaires déterminent les orientations à prendre face aux milieux défavorisés.

Rapport sur les travaux de l'atelier no. 3

Animateur: Monsieur André Strouvens
Secrétaire: Mlle Francine Jacques

Les participants de cet atelier ont abordé la question des milieux défavorisés par l'entremise de trois thèmes différents: le rôle de l'adulte dans un milieu scolaire défavorisé; l'évaluation des besoins et des valeurs d'un milieu donné; et enfin l'opinion générale des participants sur le document de travail du ministère.

Le rôle de l'adulte

On assigne à l'adulte et plus particulièrement au parent, un rôle important de motivation des élèves en milieux défavorisés. A cette fin, on suggère que l'école se penche davantage sur le problème de l'éducation des adultes. Il s'agit en effet, d'essayer de rendre les parents des milieux défavorisés, plus indépendants et plus conscients des ressources de leur milieu.

Il se dégage de cette partie de la discussion, une satisfaction quant à l'orientation du document vers une plus grande indépendance des écoles en milieux défavorisés.

L'évaluation des besoins

Les participants s'accordent sur le principe que les services de chaque école devraient être en fonction du milieu et que l'école, surtout en milieux défavorisés, devrait reconnaitre le contexte parti-

culier dans lequel elle existe. Afin de permettre cette individualisation, on demande une vraie décentralisation des pouvoirs, décentralisation qui permettrait une budget individuel pour chaque école.

Plusieurs participants suggèrent que le directeur de l'école ait le libre choix du personnel enseignant et que celui-ci ainsi que les autres administrateurs scolaires soient des personnes qui "collent à la réalité" de leur milieu. A l'aide de ces personnes, on est d'avis que les besoins scolaires d'un milieu pourraient s'évaluer localement avec l'aide des parents.

On mentionne aussi que le réaménagement des écoles, afin de mieux répondre aux besoins du milieu, n'est pas nécessairement une opération très coûteuse. Il s'agit de faire modifier les attitudes et non pas les édifices. On remarque que la province a tendance à investir beaucoup dans l'équipement scolaire et pas suffisamment à l'amélioration de l'acte pédagogique.

L'opinion des participants sur le document

On exprime un accord général sur l'orientation du document de travail du ministère, c'est-à-dire sur l'ouverture de l'école aux problèmes du milieu, sur l'association des adultes à l'acte éducatif et sur le développement de l'indépendance de l'école et du milieu. Cependant on craint que l'application pratique de cette orientation soit très difficile.

Rapport sur les travaux de l'atelier no. 4

Animateur: Mlle Louise Leblanc
Secrétaire: Mme Armande Gohier-Loiseau

Les participants de cet atelier constatent que le plus grand problème des milieux défavorisés est l'absence d'information. Il s'agit ici d'un problème double pour les personnes qui habitent ces milieux: non seulement n'ont-ils pas accès aux réseaux d'informations, mais de plus, il ne sentent même pas le besoin de s'informer. On percoit que cette lacune est à la base de la condition de dépendance dans laquelle ces personnes et ces milieux se retrouvent. On remarque que le pouvoir est fondé sur la connaissance et la puissance du savoir. L'absence de connaissances empêche l'accession au pouvoir.

Les participants notent que le document du ministère n'offre pas à la population des milieux défavorisés le pouvoir d'organiser ses propres écoles. De l'avis de certains d'entre eux, ce pouvoir devrait se trouver entre les mains de "l'équipe-école", c'est-à-dire, les enseignants, les parents et les enfants, si possible. On constate qu'à l'heure actuelle, la vie scolaire est menée par le directeur de l'école et les enseignants.

On exprime aussi le regret que le ministère, dans son document, n'ait pas analysé plus à fond les raisons fondamentales de la pauvreté.

D'autre part, certains participants sont d'avis que le système éducatif ne peut résoudre les problèmes engendrés par la pauvreté et qu'il faudrait la collaboration de plusieurs ministères afin d'arriver à un projet qui pourrait toucher le problème à fond. On souligne que "l'atomisation structurelle", aux niveaux gouvernemental et scolaire, ne peut améliorer l'éducation dans les milieux défavorisés. Il faut une collaboration de la part des divers ministères de même qu'il faut une collaboration entre les enseignants, les psychologues et les orienteurs au niveau de l'école.

Dans le même atelier, on a aussi exprimé l'opinion que l'école devrait être plus intimement reliée à la réalité quotidienne et ce, pour tous les milieux, défavorisés ou non. On a aussi mis en doute la valeur des mesures qui visent à rapprocher les adultes de l'école, en faisant état de l'indifférence de la grande majorité des gens.

Enfin, certains participants ont déclaré que c'était la responsabilité des citoyens des milieux défavorisés de définir leur propre culture et ensuite de voir à ce que cette culture soit reflétée dans leurs écoles.

Rapport sur les travaux de l'atelier no. 5

Animateur: Monsieur Luc Rainville
Secrétaire: Mme Louise Rainville

Lors de la discussion des participants de cet atelier, on a abordé quatre sujets principaux: la participation des parents, l'amélioration de l'enseignement, la collaboration entre agents-éducateurs et des commentaires généraux sur le document de travail du ministère.

La participation des parents

On souligne l'importance d'impliquer les parents à l'éducation. Leur participation leur permet de mieux motiver leurs enfants et en même temps d'apporter à l'école un élément concret de la vie du milieu qu'elle dessert. Il faut surtout éviter, selon certains participants, que les parents se sentent dévalorisés ou incompétents face aux "spécialistes" en éducation. On mentionne que si les parents possédaient plus de pouvoirs décisionnels au niveau de l'école, ils se sentiraient plus impliqués et plus en mesure de motiver leurs enfants.

Certains suggèrent que l'école devrait valoriser davantage la participation des parents en leur assignant diverses tâches intéressantes à l'intérieur de l'école.

Afin d'encourager cette participation, on recommande non seulement que l'école favorise le regroupement des parents mais aussi qu'elle finance leurs activités scolaires.

L'amélioration de l'enseignement

On constate la difficulté qu'apporte le roulement des professeurs dans les milieux défavorisés et les implications de ce manque de stabilité sur la vie de l'école.

Afin d'améliorer cette situation, on recommande des conditions de travail spéciales pour les enseignants de ces milieux. Entre autres, on suggère des années sabbatiques pour permettre à l'enseignant de se perfectionner et de renouveler son dynamisme.

La collaboration entre agents éducateurs

Certains participants indiquent que, très souvent, le travail des commissions scolaires en milieux défavorisés se poursuit dans une ambiance tendue, dans un contexte de méfiance et de lutte de pouvoir. Cette ambiance est perçue comme un obstacle à la concertation des ressources. On réclame des lignes de communications et une meilleure collaboration entre tous ceux qui travaillent dans ce domaine, quelle que soit leur idéologie.

Dans la même ligne de pensée, on réclame aussi une meilleure collaboration entre les divers ministères impliqués.

Commentaires sur le document du ministère

Les participants font les constatations suivantes au sujet du document de travail du ministère de l'Education:

1° L'approche est satisfaisante et l'orientation est valable;

2° Le document se penche honnêtement sur le problème et dépolitise la question;

3° Le document est un bon départ. Cependant il reste des recherches à faire au niveau des modalités d'intervention;

4° Le document est idéaliste et manque de solutions pratiques.

Rapport sur les travaux de l'atelier no. 6

Animateur: Monsieur Jacques Dufour
Secrétaire: Mlle Raymonde Michaud

Les participants de cet atelier se sont penchés d'abord sur la perception de l'école en milieux défavorisés et sur certains problèmes qui s'y retrouvent. Ensuite, on a discuté d'un certain nombre de solutions possibles pour arriver enfin à une recommandation générale.

L'école en milieux défavorisés

On déclare premièrement que le système scolaire actuel est adapté à une élite et qu'il existe une différence de culture entre les gens qui diffusent l'enseignement et ceux qui le recoivent. On constate aussi le manque d'un inventaire compréhensif des besoins et des problèmes des milieux défavorisés.

De l'avis de certains participants, les objectifs du système d'éducation sont les mêmes pour tous les milieux. Ils indiquent cependant, que les mêmes moyens ne peuvent pas répondre à tous à cause de la grande diversité qui caractérise ces milieux.

On définit le rôle de l'école présentement comme un appareil idéologique au service de l'ensemble de la société; plusieurs le qualifient d'instrument de promotion sociale.

Solutions possibles

Les participants déplorent le fait que l'organisme qu'on voulait près du milieu, l'école, s'éloigne de plus en plus avec la bureaucratie. On suggère qu'elle s'ouvre aux problèmes du milieu en identifiant d'abord ces problèmes. On recommande aussi que le système d'éducation détermine les raisons pour lesquelles la population n'est pas intéressée à l'école.

En outre, les participants trouvent que le pouvoir d'administration de l'école devrait être décentralisé et confié, dans une certaine mesure, aux parents. Dans un tel contexte, le rôle du directeur de l'école consisterait à appliquer les décisions locales du milieu et à soutenir les démarches des parents.

On fait appel aussi à une meilleure collaboration entre l'école et les autres services sociaux du milieu.

Comme solution éventuelle, les participants de cet atelier recommandent qu'on envisage la possibilité de confier au milieu, le pouvoir décisionnel en matière d'éducation. Ils suggèrent aussi qu'on établisse un système d'évaluation qui pourrait s'appliquer "a posteriori". Ils stipulent cependant, une condition préalable: que les parents aient le droit d'envoyer leurs enfants à l'école de leur choix.

Rapport sur les travaux de l'atelier no. 7

Animateur: Monsieur Jean-Paul Charbonneau
Secrétaire: Mlle Murielle Nadeau

La discussion des participants de cet atelier est centrée sur le thème de respect des valeurs différentes. Un certain nombre de participants sont d'avis que le document du ministère aurait dû s'intituler "une approche partielle aux interventions d'éducation en milieux défavorisés".

Par ailleurs, on suggère que le rôle de l'école soit redéfini dans tous les milieux, défavorisés ou non. En effet, certains participants demandent qu'on cesse de parler des milieux défavorisés et des problèmes relatifs à ceux-ci, et qu'on se penche plutôt sur les besoins divers de tous les milieux scolaires. On s'interroge sur la démarche globale du ministère de l'Education qui porte uniquement sur les milieux défavorisés, car on craint de dévaloriser les enfants qui habitent de tels milieux.

Les participants continuent la discussion en essayant de définir le rôle de l'école et du système scolaire. On trouve que l'école devrait se fixer des objectifs généraux qu'elle pourrait ajuster aux besoins différents des milieux. On s'entend pour dire que l'école devrait, à partir des aptitudes propres à chacun, permettre aux enfants de se sentir valables et utiles à la société.

Certains participants trouvent que le document du ministère ne souligne pas suffisamment le rôle de la famille dans la motivation et la valorisation de l'enfant. On regrette aussi que l'approche du ministère n'ait pas souligné l'éducation des parents car d'après eux, c'est par le biais de l'éducation des parents qu'on va amener la famille à jouer pleinement son rôle dans tous les milieux mais surtout en milieux dits "défavorisés".

Ensuite, on parle de certains problèmes particuliers à ces milieux. Entre autres, on note le fait que les enfants apprennent à se mépriser à l'école parce que l'enseignement ne correspond pas à la culture du milieu. On mentionne aussi le fait que l'école dispense des connaissances souvent perçues comme inutiles plutôt que de transmettre aux enfants un "savoir-vivre", une façon de penser, de juger, de décider.

En ce qui concerne les enseignants eux-mêmes, on suggère l'organisation de meilleurs modes d'accueil afin de les mieux intégrer à la vie de l'école et du milieu. Les opinions sont partagées cependant quant au bien-fondé de l'idée de recruter les enseignants du milieu propre à l'école ou de l'extérieur de son milieu.

Enfin, on s'entend pour dire que l'école vise à libérer l'enfant et à le rendre indépendant tout en lui transmettant les valeurs sociales, économiques et morales de son milieu.

RESUME DE LA SESSION PLENIERE DE L'APRES-MIDI

RESUME DE LA SESSION PLENIERE DE L'APRES-MIDI

La session plénière de l'après-midi comprenait d'abord une synthèse des rapports des ateliers par M. Jacques Grand'Maison, suivie des commentaires de M. Claude Beauregard, sous-ministre adjoint du ministère de l'Education. Le colloque s'est terminé par une période de questions et de commentaires.

Synthèse de M. Grand'Maison

Dans un premier temps, M. Grand'Maison dégage les points les plus discutés lors des travaux en ateliers, à savoir:

1° un certain accord entre la majorité des participants sur l'orientation de fond du document;

2° un certain flottement pour qualifier ce qu'est un "milieu défavorisé" et les valeurs d'un tel milieu;

3° l'importance de confier plus de pouvoirs aux instances locales, que ce soit aux commissions scolaires, aux écoles ou aux parents;

4° le fait que la pauvreté est un problème dont les solutions dépassent les possibilités de l'école;

5° l'idée que l'école actuelle évolue vers une définition en fonction des besoins du milieu;

6° les contraintes hiérarchiques qui empêchent l'acceptation et le financement rapides des projets jugés valables par les unités locales;

7° une préoccupation d'ordre pédagogique: les participants se demandent si on ne devrait pas valoriser davantage les connaissances pratiques;

8° une insistance très grande pour une meilleure formation des enseignants.

Ensuite, M. Grand'Maison offre une ligne de réflexion afin d'intégrer les différents points de vus exprimés. Il suggère que tous les services d'un milieu donné se consultent afin d'en arriver à un "consensus minimal" sur le type d'intervention à poursuivre. Entre autres, il recommande l'adoption d'une "pédagogie sociale" par tous les organismes et individus oeuvrant dans les milieux défavorisés. Il exprime la conviction que ces milieux deviendront le lieu d'expérimentation pédagogique qui servira au développement d'une pédagogie sociale pour tout le monde. (Monsieur Grand'Maison explique davantage ses pensées au sujet d'une pédagogie sociale dans l'annexe de ce rapport)

Commentaires de Monsieur Beauregard

M. Beauregard demande aux participants si la philosophie exprimée dans le document de travail peut permettre aux éducateurs de mieux fonctionner dans les milieux défavorisés. Il s'intéresse particulièrement à leur opinion quant à l'accent à mettre sur la participation des adultes et sur la formation des maitres du type"entrainement en cours d'emploi" (in service training).

M. Beauregard constate qu'un certain nombre de participants demandent qu'on précice le rôle du ministère dans ce domaine et qu'on laisse une plus grande marge de manoeuvres au niveau de l'école. Il exprime aussi son souhait de voir les commissions scolaires partager l'information concernant leurs réussites en milieux défavorisés, et ce au niveau de la province.

En outre, M. Beauregard mentionne que l'équipe de travail du ministère reviendra devant les commissions scolaires avec les grandes lignes de son plan de développement avant son adoption finale.

Période de questions et de réponses

La période de questions et de réponses dure environ deux heures. Voici en résumé les principales interventions des participants:

- On s'interroge sur la définition de "milieux défavorisés".
- On est d'avis que l'intervention du ministère dans ce domaine devrait être limitée. On suggère plutôt de confier plus de responsabilités à l'école.
- On trouve que le document du ministère n'explique pas suffisamment les causes de la pauvreté.
- On souligne l'importance d'évaluer les projets implantés sans quoi les mesures ne servent que de cataplasmes.

- On constate une certaine confusion au sujet de la culture propre aux milieux défavorisés; on demande aux gens du ministère d'étudier plus à fond cette question.

- On remet en cause la définition de la pauvreté comme une notion relative touchant uniquement l'individu. Est-ce qu'on devrait parler du 20% des québecois ayant les revenus les plus modestes ou plutôt du 60% de la population ayant un revenu en dessous de la moyenne? Est-ce qu'on devrait parler d'un problème d'individus ou d'un problème social?

  on se déclare contre l'idée "qu'on est pauvre parce qu'on est dépendant", on est plutôt d'avis "qu'on est pauvre parce qu'on est exploité";

  on suggère que la "solution réside logiquement dans une réorganisation économique et politique du travail";

  ensuite, on se prononce en faveur des interventions qui veulent "théoriquement lever les problèmes de dépendance", tout en regrettant que le ministère ne cherche pas ses véritables causes;

  finalement, on s'objecte à ce que le gouvernement définisse d'avance les problèmes scolaires et les solutions en milieux défavorisés.

SYNTHESE DE LA JOURNEE

(par M. Jacques Grand'Maison)

SYNTHESE DE LA JOURNEE

par Monsieur Jacques Grand'Maison

Le colloque sur l'école en milieux défavorisés regroupait différents responsables des diverses commissions scolaires de l'île de Montréal. Le ministère de l'Education a fait part d'abord d'un dossier de base qui devait servir de projet-cadre de consultation avant l'élaboration d'une politique "ad hoc". Le Conseil scolaire de l'île de Montréal s'était chargé d'organiser lui-même le processus de cette consultation.

1- Des discussions en atelier, s'est dégagé un certain accord sur l'orientation de fond du dossier évoqué plus haut, plus précisément quant à l'orientation prioritaire vers une décentralisation plus propice à l'émergence de projets locaux d'auto-développement.

2- Les participants ont même dit que cette orientation était valable pour tous les milieux.

3- Certains se sont interrogés sur l'ampleur de la visée, en se demandant si on n'exigeait pas trop de l'école pour faire face au défi de la pauvreté. D'ailleurs, il y avait beaucoup de flottement dans les opinions sur le phénomène lui-même. Bien sûr, personne n'acceptait qu'on réserve le scotch pour les nantis tout en servant de la bonne bière aux plus démunis. Quelques-uns ont remis en cause les fondements idéologiques, structurels et politiques des situations de pauvreté, au point de dénoncer les complicités de l'école officielle, des élites et de l'Etat.

4- Mais un autre consensus allait se faire autour de l'importance accordée aux dynamismes propres du milieu, au rôle démocratique décisif du milieu sur son auto-développement, et à l'implication maximale des commettants.

5- Consensus aussi sur l'école comme élément constitutif du milieu dans sa ligne éducationnelle propre, mais aussi comme un lieu communautaire en liaison étroite avec les autres instances locales. On a précisé les rapports possibles ou existants entre des divers circuits.

6- Les participants ont ensuite déterminé les contraintes "d'en haut" à lever, et pointé les difficultés actuelles d'acheminer les projets de base vers les instances supérieures pour obtenir reconnaissance, budget, etc.

7- Plusieurs ont souligné l'urgence d'une meilleure concertation des ministères pour mieux rencontrer les concertations souhaitées à la base sociale: éducation, santé, travail, habitat, services sociaux, etc. Insistance aussi sur le follow-up des politiques du ministère, et du gouvernement. Ce qui a été rarement le cas, surtout depuis quelques années.

8- Puis s'est posée la grande question des juridictions, des pouvoirs, de leur distribution entre les divers acteurs administratifs, professionnels et syndicaux. On a vite glissé sur les problèmes litigieux actuels, pour se concentrer sur la question de la participation des commettants: jeunes et parents. D'aucuns ont souligné les peurs des agents institutionnels face à un plus grand pouvoir des parents. D'autres se sont limités au constat du peu d'intérêt des parents.

9- C'est dans cette dernière foulée que le débat s'est amorcé sur les diverses conceptions de l'école. Une école définie effectivement et presqu'uniquement par les agents internes. Une école qui doit avoir des antennes sur le milieu. Une école qui établit des rapports soutenus et réciproques avec le milieu Enfin, une école définie par le milieu lui-même. Il y a loin entre la première et la dernière. Il serait désastreux de sauter de celle-là à celle-ci sans respecter des étapes. Etapes qu'on n'a pas eu le temps de définir, mais qu'on a souhaitées.

10- Plusieurs participants ont plaidé pour un certain opportunisme stratégique: à savoir une attention aux dynamismes là où ils se trouvent. Quelques-uns insistaient sur la prospection des diverses solutions possibles. D'autres pointaient davantage l'importance d'une politique commune des instances du milieu. Tel était, par exemple, le plaidoyer d'un médecin qui avait noté la similitude d'attitudes des gens face à la santé, face à l'éducation, face au travail, face aux diverses institutions, etc.

11- Les préoccupations d'ordre pédagogique faisaient surface dans les interventions, mêmes techniques, administratives ou politiques. Mais les explicitations étaient un peu courtes. Le peu de temps jouait ici. Mais, ces interventions appelaient une plus grande attention aux questions pédagogiques. Par exemple, l'importance accordée à la formation des enseignants, à l'éducation des adultes, aux problèmes des adolescents, aux rapports jeunes-adultes, etc.

Voilà un profil général des échanges de la journée. J'ai laissé tomber bien des interventions importantes, mais plus particularisées et fonctionnelles. Je vais en faire état dans le travail systématique que je vous soumets ici. D'ailleurs ma contribution à cette journée de colloque a été conçue selon ce double schème: un premier reflet des apports des participants, puis la présentation d'un cadre de discussion sur l'école en milieux "défavorisés". C'est ce que je tente de faire dans la prochaine étape.

ANNEXE

PERSPECTIVES DE RECHERCHE ET D'ACTION DU COLLOQUE

(Par M. Jacques Grand'Maison)

ANNEXE (par M. Jacques Grand'Maison)

PERSPECTIVES DE RECHERCHE ET D'ACTION DU COLLOQUE

Promouvoir les projets d'unités de base

La plupart des questions chaudes se posent là où la majorité des hommes vivent, i.e. dans les unités locales des institutions. Par une curieuse inversion mentale et sociale, on situe les réponses, les diagnostics ou les critiques dans les superstructures.

Evidemment, bien des raisons justifient cette attitude. Le pouvoir, les ressources et même la science sont logés là-haut. L'unité locale n'est qu'une succursale comme dans les grandes corporations. Tout le tra la la des repères connus refait ici surface; surplomb technobureaucratique, pouvoir dominant, modèle hiérarchique et centralisateur, etc. Même le syndicalisme qui s'était bâti jadis en fonction des unités locales, se constitue aujourd'hui comme un vaste appareil face aux autres. Pour répondre à la concentration des pouvoirs gestionnaires, privés et publics, il a bien fallu que le monde du travail s'équipe en conséquence. Mais en laissant trop en veilleuse les unités locales, le syndicalisme appauvrissait à son tour la démocratie de base et les dynamismes locaux. De toute part, l'instance première et quotidienne des rapports sociaux est siphonnée, brisée, sectorialisée, marginalisée par les instances secondes de multiples paliers hiérarchiques et de divers corps parallèles: syndicats, professions, bureaux de recherche, etc. Nous y reviendrons. Retenons un premier aspect.

On organise, on négocie, on se bat, on évalue, on décide vraiment aux niveaux supérieurs. On établit les "cheminements critiques" à partir de là. Les experts des différentes parties tiennent, d'ailleurs, leur formation des mêmes lieux scientifiques. Or ceux-ci sont de plus en plus autonomes par rapport aux divers champs de pratiques sociales. Par exemple, un diplômé M.B.A. en science administrative pourra prendre tout de suite la direction d'un service hospitalier, d'un service social,

d'un service scolaire sans avoir jamais connu de l'intérieur les praxis très différentes de ces champs d'intervention. Dans certains ministères gouvernementaux, on peut trouver une majorité de cadres qui n'ont aucune expérience de base dans le champ institutionnel concerné. Ce n'est donc pas un problème exclusif aux ministres!

Il y a là un problème majeur de nos services publics. L'école n'y échappe pas. Là comme ailleurs, le clivage se creuse entre les intervenants locaux et les intervenants aux autres niveaux. Ce clivage est recoupé par un autre, mal élucidé: d'une part, une science "descendante" qui veut définir unilatéralement les pratiques à partir de ses modèles, et d'autre part, une praxis de base qui n'arrive pas à se faire entendre ou à s'affirmer auprès des grandes instances scientifiques, administratives ou politiques. Une dialectique fondamentale est brisée, le jeu démocratique faussé, le théoricien et le praticien divorcés.

Dans un tel contexte ce sont surtout les pratiques de base qui ont connu un affaiblissement. A ce niveau, commettants et praticiens ne comprennent plus "leur" institution définie par de lointaines expertises. L'enjeu déborde la question des pouvoirs. Et je soupçonne que le problème de fond est moins la décentralisation - un terme révélateur de la démarche "descendante" - que le mouvement "ascendant" d'affirmation et de promotion de l'unité locale. J'en veux, pour exemple, la difficulté d'acheminer les projets locaux vers les centres de décision administrative, budgétaire ou autre. Les dynamismes autonomes d'en bas s'exercent de plus en plus difficilement. Que de fois j'ai entendu cette expression révélatrice: "je ne me bats plus en haut". On a perdu confiance. On se replie sur sa tâche immédiate. On ne croit même plus aux concertations horizontales de la base locale. Et le procès des superstructures des gens d'en haut sert alors d'alibi pour refuser tout effort de collaboration

horizontale dans la boîte où on travaille quotidiennement. Le cercle vicieux est parfait. Les groupes locaux n'ont plus de cohésion minimale, de projet propre, de dynamique collective innovatrice. Du coup, ils renforcent la centralisation par en haut. Et une réaction en chaîne de contrôle et de fuites stérilise, neutralise toute l'institution. Personne ne croit plus personne. Et un tas d'énergies (administratives, syndicales, professionnelles ou autres) sont utilisées non pour remplir la fonction de l'institution; par exemple, éducation, service social, etc., mais pour contrôler ou neutraliser "l'autre".

Je ne veux pas ignorer le problème sous-jacent des structures longues; verticales et horizontales où les cheminements critiques établis en laboratoire perdent beaucoup de cohérence sur une route quotidienne accidentée et davantage marquée par des jeux complexes de libertés, de leaderships, d'événements imprévus, d'environnement psycho-sociologique fluide, etc. A ce niveau, seules des structures courtes, légères et souples peuvent favoriser le dynamisme d'un milieu de travail circonscrit. Comme repère principal, je dirais que plus on se rapproche de la base, plus les structures et les politiques doivent avoir des circuits courts, et riches de tâches valables, de vraies responsabilités et de rapports sociaux concertés. Nous allons préciser ces perspectives à chacune des prochaines étapes. Mais l'objectif commence à mieux se dessiner.

Si ce défi n'est pas relevé, l'énorme investissement en expertises et en politiques sophistiquées deviendra un gaspillage de plus en plus ridicule et honteux. Et l'éloignement du haut et du bas s'accroîtra irrémédiablement. Il faut à tout prix redonner force et élan à l'organisation locale, en lui laissant davantage de latitude et de pouvoir dans l'élaboration de ses projets, dans l'aménagement de ses ressources matérielles et humaines. Déjà, les gens impliqués

ne seront plus en mesure de renvoyer tous les problèmes aux autres instances. Cette politique ne se réalisera pas en un tour de main. Une confiance en soi est à retrouver chez les membres des unités locales. Les praxis quotidiennes ont perdu de leur originalité et leur consistance. Je me demande si les expertises scientifiques et les démarches administratives actuelles, plus à l'aise dans les cheminements critiques descendants, ne seront pas d'un bien piètre secours pour définir des nouveaux rapports horizontaux dynamiques et des rapports ascendants avec les instances supérieures. Je voudrais signaler ici des tâches prioritaires appliquées au monde scolaire.

1ère cible: <u>la fonction d'intégration</u>

Toute institution doit revenir constamment à la fin propre qui la définit. Dans quelle mesure l'étudiant trouve à l'école une éducation, une expérience humaine, un lieu collectif de vie vraiment "intégrés"? Nous l'avons vu précédemment, l'éducation reste un des rares champs humains susceptibles de fédérer les composantes essentielles d'une expérience humaine. La formation scolaire est une longue aventure qui a toute la complexité de la maturation de l'homme individuel et social. Vivant déjà dans une cité qui émiette la vie de mille façons, les jeunes ont absolument besoin d'un style d'éducation qui les rend maîtres d'une intégration dynamique désormais livrée à une liberté responsable et à une créativité capable de façonner des rapports sociaux et des projets collectifs. Tout ce qui s'inscrit dans la durée n'est plus donné au départ comme dans la société d'hier où des traditions, des rites assez bien définis fournissaient un canevas pour l'ensemble de l'existence.

L'école, à l'image de la société taylorienne, fait passer le jeune par de multiples registres et claviers que même les adultes-éducateurs n'arrivent pas à recomposer et à harmoniser. L'effet est encore plus "déséquilibrant" chez les jeunes. Bien sûr, ils doivent, déjà à l'école, s'initier à la complexité de l'univers urbain. Mais en même temps, ils

ont besoin de lieux d'intégration spécifiquement consacrés à une remise en ordre systématique des nombreuses activités scolaires et para-scolaires; des lieux où les jeunes s'expriment et sont reconnus dans la totalité de leur personne; des lieux où se constitue un "nous" propice à l'échange des diverses expériences, à la maîtrise d'une pédagogie de base qui sustente les divers apprentissages; bref, des lieux où l'on façonne la praxis sociale dont j'ai longuement parlé plus haut. C'est peut-être dans l'école en milieux défavorisés qu'une telle tâche apparaît d'une façon plus évidente. En l'occurence, les jeunes vivent dans un espace social profondément défait, déstructuré. Comme chez les adultes, il faut créer une première assise d'intégration globale dans un "nous" où se recomposent des rapports sociaux et une affirmation de l'individu; ce qui existe déjà dans le cas des milieux à l'aise. Pour atteindre pareil objectif, j'ai bien peur qu'il faudra bouleverser les critères administratifs, syndicaux et professionnels. S'y refuser, c'est trahir la raison d'être principale des intervenants dans l'école.

2e cible: <u>Des équipes transhiérarchiques, transfonctionnelles et transdisciplinaires</u>

Illustrons notre point de vue par deux exemples. Voici une grève dans les hôpitaux. Il faut quand même assurer les services essentiels. Dans l'hôpital X, un tiers du personnel doit faire fonctionner toute la machine. Oubliant un moment les statuts professionnels, les clauses syndicales, les dédales administratifs, on se répartit les responsabilités en équipes de travail selon les compétences et les possibilités de chacun, et surtout en fonction des tâches et des besoins à remplir. A la grande surprise des uns et des autres, cet aménagement quasi-improvisé s'avère efficace. L'atmosphère est chaleureuse. Même les malades se sentent partie prenante d'une communauté de travail qui semble renaître.

On ne peut certes pas tirer un modèle de cette expérience. Mais elle nous rappelle brutalement que le consensus minimal nécessaire à la marche d'une institution et au service qu'elle doit rendre, n'existe plus. Et c'est particulièrement grave dans des services publics comme l'école, l'hôpital ou le centre de services sociaux. Nous avons peut-être oublié que la hiérarchisation, la fonctionnalité et la spécialisation sont des instances organisationnelles secondes par rapport à l'instance première de l'équipe de base polyvalente définie en fonction d'une tâche commune: l'éducation du jeune ou le soin du malade qui eux ne sont pas des entités divisibles, sectorialisées ou parcellisées. Ces services publics sont un peu le pouls de notre société. Voilà des lieux privilégiés qui montrent le caractère global de l'expérience humaine. Leur état actuel révèle l'inhumanité d'une certaine division du travail, d'un rapport de pouvoirs peu démocratique, et enfin d'appareils administratifs conçus dans le cadre d'une production de choses.

Prenons maintenant un exemple dans le monde de l'éducation lui-même. Les maternelles-maisons. Les intervenants éducateurs, spécialistes et parents constituent une équipe polyvalente de base que nous avons présentée plus haut. Le "nous" des éducateurs est bien articulé aux "nous" des enfants. La fonction d'intégration joue à plein. On a le souci de rester très près des lieux quotidiens de vie, de l'environnement proprement humain. On peut même parler d'une certaine étoffe sociale forte et souple qui permet une foule de canevas pédagogiques. Voilà une structure courte, globale, bien intégrée, capable d'inscrire les divers apprentissages dans une véritable éducation.

Tout le monde y est plus heureux. Est-il si farfelu de croire qu'on pourrait songer à des expériences semblables à d'autres niveaux scolaires? Je fais partie d'une équipe similaire qui poursuit un travail interdisciplinaire depuis cinq ans avec des étudiants de maîtrise et de doctorat à l'université. A-t-on assez exploré ces possibilités de bout en bout du processus scolaire?

Certains notent, avec raison, les difficultés particulières de l'éducation dans le monde des adolescents. A leur bouleversement intérieur normal s'ajoute le poids d'une société chaotique et incertaine. On a livré les adolescents, dans des réformes récentes, à des choix individuels trop précipités. Et ils ont de moins en moins trouvé à l'école des "nous" d'appartenance si nécessaires chez eux. La spécialisation des disciplines s'est accompagnée de la disparition de rapports soutenus avec leurs éducateurs. Jamais ne m'est apparu aussi importante la mise en place d'une équipe d'adultes comme répondante des solidarités existantes ou possibles chez les adolescents dans leur cheminement actuel. L'adolescent est un être en devenir qui a besoin de trouver quelque part des relations plus stables... et une certaine permanence.

Or, nous avons souvent sacrifié le relationnel au fonctionnel pour être plus efficaces immédiatement, sans avoir l'idéologie utilitariste et matérialiste qui sustentait une telle stratégie pédagogique. Beaucoup d'adolescents se sont repliés en dehors de nos organisations froides pour chercher ailleurs un milieu humain, des solidarités chaudes, une certaine gratuité, un art de vivre, et même un sagesse absente des luttes d'avoir et de pouvoir, que se disputaient les administrations, les syndicats et les professions à l'intérieur de l'école. L'objectif du "s'éduquant" est généreux. Mais il est contredit par des structures et des pédagogies technicisées au point de nier ce primat de l'être affirmé dans le rapport Faure. Or l'adolescent est précisément centré sur son être. Il doit en même temps réinventer de nouveaux rapports sociaux dans la construction de sa personalité.

Ce fort accent de l'individualité et de la socialité proprement humaines reste le parent pauvre d'une administration et d'une pédagogie des choses à connaître et à s'approprier. L'adolescent, très préoccupé de la condition humaine fondamentale, trouve-t-il chez les intervenants dans l'institution scolaire, d'abord des hommes ou d'abord des technocrates, des syndicalistes, des professionnalistes qui se définissent exclusivement à partir de leur statut? N'y a-t-il pas un minimum vital à assurer... une communauté d'hommes solidaires en deça et par delà la division du travail, des statuts, des pouvoirs et des intérêts particuliers? Utopie? Communautarisme bénêt? Je crains les solidarités secondes des organisations (même politisées), si leurs porteurs ne sont pas capables de vivre des rapports quotidiens valables avec les gens de leur milieu immédiat, en l'occurence, avec tous les participants d'un même module de travail. Une institution, redisons-le, ne vaut pas mieux que les "nous" qui la constituent comme structure humaine. Dans l'école, ces "nous" existent-ils vraiment? Comment les susciter ou les assumer chez les jeunes, s'ils n'existent pas chez les éducateurs?

3e cible: <u>Interrelations horizontales des lieux quotidiens d'un milieu social</u>

C'est en s'insérant dans le réseau de relations quotidiennes d'un milieu qu'on saisit sa personnalité, sa mentalité particulière, ses problèmes et ses dynamismes propres. Par là, les expériences de promotion ou de participation dans un lieu quotidien ont plus de chance de se communiquer aux autres lieux. Mais il faut assurer la communication dans les deux sens. Même dans les milieux les plus défaits, il existe des réseaux plus ou moins invisibles de relations. La pédagogie sociale développée dans les milieux populaires a réussi des entreprises étonnantes en assumant cette dynamique collective trop peu connue. Elle a même créé des instruments de travail très intéressants.

A ce niveau, il faut une sorte d'opportunisme stratégique qui appelle d'abord une attention aux dynamismes là où ils se trouvent. Les pôles de relations, de centres d'intérêt, d'activités privilégiées, d'influence, de cohésion sont beaucoup plus diversifiés que ne laissent percevoir les grilles les plus raffinées d'observation. Les gens du milieu eux-mêmes doivent être ici les premiers maîtres d'oeuvre d'une telle prospection. Après une vingtaine d'années de travail dans ce genre de démarche, je me rends compte des terribles limites du regard scientifique ou professionnel pour saisir les possibilités et les dynamismes à l'oeuvre dans un milieu. L'éducateur, le travailleur social apprendront beaucoup des groupes moteurs qui polarisent l'intérêt d'un milieu, des lieux quotidiens plus fréquentés, des temps forts de rencontre, des activités populaires, des problèmes qui retiennent davantage l'attention de la collectivité locale.

Comment ne pas souhaiter un échange plus soutenu et plus systématique entre les intervenants d'un milieu donné pour préciser ensemble une pédagogie sociale qui aura une force démultipliée si elle est présente aux divers circuits du milieu? D'ailleurs, les citoyens seront moins dépaysés en passant de l'école au C.L.S.C., de la paroisse au centre d'éducation populaire, du comptoir alimentaire à la caisse populaire, etc. Il ne s'agit pas d'être présent partout, mais d'aider les commettants à recomposer un réseau de communications à même les réseaux existants, spontanés ou institutionnels.

On palabrera vainement sur l'école communautaire et sur la réciprocité de ses rapports avec le milieu, si le circuit scolaire est tout à fait étranger à ces réseaux plus ou moins invisibles de relations sociales qui existent déjà. Les grandes enquêtes sur les "besoins du milieu" continueront à servir de mesure dilatoire chez ceux qui ne veulent pas s'investir eux-mêmes pour devenir partie prenante des lieux quotidiens d'expression, de compréhension, de solidarité et d'action, là où le milieu se révèle. Trop de recherches répondent

aux questions des institutions qui les commandent, et des chercheurs, mais pas assez aux questions des commettants eux-mêmes. Il en va de même de tous les palabres intra institutionnels où l'on reste sur son propre terrain pour parler des gens qui ne sont pas là, pour se dire entre professionnels ce que la clientèle vit et veut avoir. Les consultations épisodiques, par la bande, en dehors des circuits d'existence et de travail sont souvent un rituel démocratique fictionnaire. (!)

De telles perspectives condamnent des problématiques simplistes où l'on se demande s'il faut descendre l'école au niveau du milieu, ou relever celui-ci au niveau de l'école. Décidément, cette attitude ne connaît que la verticale. Pendant ce temps, les relations horizontales restent le parent pauvre de nos stratégies éducationnelles, sociales ou politiques. Et pourtant, elles sont le premier point d'appui d'une auto-prise-en-charge par la collectivité concernée. Les relations horizontales centrent l'attention sur les lieux quotidiens d'expérience commune, sur l'environnement concret et permanent, alors que les relations verticales s'exercent d'une façon passagère et sur un mode spécialisé, fonctionnel. Celles-ci ont pris tellement de place que la problématisation d'une situation se définit le plus souvent par en haut ou par en bas, mais très peu à l'intérieur du réseau horizontal où elle se vit. A la limite, des expressions comme la coordination et la concertation n'ont pas de références concrètes que chez les intervenants. On reste bien vagues pour préciser les concertations horizontales des commettants. Ceux-ci doivent se contenter d'informations et de consultations épisodiques qui ne font pas le poids.

L'expérience récente des comités d'école en témoigne. On interprète le peu de participation des parents comme une cause et comme un effet. Il faut poser le problème d'une façon bien différente. Quand la majorité des membres du personnel d'une école n'ont pratiquement pas de contact direct avec le milieu, quand ils se contentent d'amener

les gens "sur le terrain de l'école pour leur parler", ils sont alors perçus comme de purs étrangers au milieu. Oh! je sais les objections des professionnels: "L'école ne peut tout faire", "On en a déjà plein les mains avec notre propre boulot professionnel". C'est restreindre faussement la conception de son métier d'éducateur. Une institution, et l'école plus que toute autre, doit être un élément constitutif du milieu. Je dis bien "constitutif". A cette condition on pourra cueillir comme des fruits les participations qu'on souhaite. Bien sûr il peut y avoir une stratégie progressive

D'abord une école qui s'ouvre au milieu
Puis, une école qui se définit en fonction du milieu
Enfin, une école définie par le milieu.

N'oublions pas ici les principes de base énoncés plus haut. Par exemple, une pédagogie n'est réussie que si elle devient une authentique praxis sociale qui permet la maîtrise d'une expérience de vie dans le milieu réel des commettants. Ce principe a d'énormes conséquences sur la définition concrète de l'éducation, de l'école et de ses rapports avec le milieu social. Evidemment l'école doit avoir des antennes sur l'ensemble de la société et du monde. Mais elle restera un enclos artificiel sans ces prises particulières sur le milieu concret dont elle doit être partie intégrante. Trop d'enquêtes nous ont révélé les attitudes de chasse-gardée chez les professionnels de l'éducation, pour ne pas souligner ce problème avec insistance.

Il y a une distance énorme entre le professionnalisme actuel et une population adulte qui définit et se donne des services accordés à ses besoins et aspirations. Pourtant n'y a-t-il pas, en ce dernier cas, une application concrète de la démocratie et une restauration du

sens vrai d'un "service"? Un service se définit d'abord par sa fin et par ceux qui fondent sa raison d'être. Or le professionnalisme inverse cette logique évidente et façonne les institutions qui ne pourront jamais être des éléments constitutifs du milieu, des lieux démocratiques de co-responsabilité et d'auto-prise-en-charge. On ne saurait établir des critères de compétence ou de statut en dehors d'un champ social concret. Celui-ci constitue le vrai lieu humain qui qualifie les structures et les fonctions, les tâches des intervenants et des commettants. C'est à cette condition que la collectivité va devenir le vrai centre de gravité des institutions. C'est à cette condition que l'enseignement, la médecine et toutes les autres activités de base vont être de vraies expériences humaines. Autrement, l'univers instrumental d'équipement, de techniques, de ressources financières, apparemment neutre, servira d'écran pour camoufler les intérêts et les pouvoirs de ceux qui les ont en main actuellement. Pour protéger cette situation de fait, ils diront que les gens ne sont pas prêts. Ceux-ci ne le seront jamais si on ne prend pas de risque. En deça des luttes actuelles de pouvoir, il y a une agressivité et une méfiance de part et d'autre, qui empoisonnent la vie des jeunes eux-mêmes, l'école et les rapports avec le milieu.

Il faut un fort coup de barre pour que les courants de vie locale circulent dans une école plus socialisée à travers une utilisation maximale des équipements, à travers une multiplicité audacieuse d'expériences éducatives avec les individus jeunes et adultes, avec les groupes du milieu intéressés à l'éducation. Qu'on y mette le temps nécessaire. L'effort sera bénéfique à plus ou moins long terme. Au point de départ les professionnels ont à reconnaître les exigences sociales de leurs rôles et statuts, et les impératifs d'être partie prenante du milieu, selon leur propre ligne éducationnelle d'intervention.

4e cible: Le projet local de l'école

Ne rêvons pas en couleur, la concentration urbaine et l'organisation moderne exigent des systèmes complexes, techniques et administratifs. L'instance étatique et les grandes structures intermédiaires n'ont pas encore rodé leurs instruments d'intervention. Mais on ne saurait procéder à une critique légitime, sans reconnaître les nouveaux rôles de l'Etat et de ses prolongements hiérarchisés dans l'ensemble de la société. Il y a, chez plusieurs d'entre nous, une ambivalence d'attitudes qui n'a pas été encore surmontée. Attitudes contradictoires qui amènent à tout attendre de l'Etat et en même temps à refuser ses interventions. Cette inconséquence se retrouve à d'autres niveaux de rapports inter-paliers administratifs.

Ceci dit, reconnaissons le travers fréquent des intervenants supérieurs qui font trop peu confiance à la responsabilité et à l'initiative des groupes de base. Pourtant, toute l'analyse que nous venons de faire nous porte à inverser cette mentalité et à suggérer de mettre les instances supérieures au service des projets locaux là où se fait en définitive le travail d'éducation. Comment expliquer la nécessité de répéter pareil truisme? Est-il si utopique de formuler ce scénario: "Voici un premier budget, accordé à l'unité scolaire locale, voici les ressources administratives, techniques financières disponibles, voici les grandes normes à respecter pour l'ensemble du système d'éducation, que l'équipe-école formule un projet bien finalisé et articulé, et prenne plus de latitude pour l'établissement des priorités, l'aménagement des moyens et la distribution des tâches. Après ce premier travail, on déterminera les modalités administratives, syndicales et professionnelles, en tenant compte des normes existantes, mais aussi en acceptant des compromis souples entre les parties".

Qu'est-ce qui empêche une telle démarche? C'est précisément le fait qu'avant de définir un projet éducatif concret, chacune des parties s'arrête - je dis bien s'arrête - à assurer jusqu'au sou manquant: ses normes propres, son pouvoir, ses intérêts particuliers, son contrôle absolu sur ses activités, comme si elle devait être la partie déterminante ou même l'unique définisseur de l'institution. Nous voilà bien loin d'un esprit démocratique fondé sur une certaine division des pouvoirs et sur un déplacement progressif du centre de gravité vers les commettants, i.e. les citoyens eux-mêmes.

J'ai l'impression de dire ici des évidences. Et pourtant qui les respecte vraiment? Certaines attitudes, particulièrement en éducation, sont gravement immorales dans la mesure où elles relèguent le sort des jeunes à la marge des luttes d'intérêts entre les divers agents institutionnels. Le monde organisé de l'éducation sera-t-il le dernier à se donner un code d'éthique? C'est vraiment le comble du ridicule et de l'irresponsabilité. Il ne faut vraiment plus avoir de coeur et de fibre morale pour refuser toute interpellation du genre. L'émergence de projets locaux judicieux et dynamiques dépend d'abord et avant tout de la qualité des intervenants à la base, dans l'organisation interne de l'école. Il est trop facile de ramener tous les obstacles aux problèmes bureaucratiques actuels ou aux manoeuvres des tenants de l'idéologie dominante. Je ne nie pas la pertinence de certaines critiques et de certaines luttes nécessaires. Mais je doute de leur avenir, si on ne commence pas à anticiper ce qu'on veut, en mettant sur la table des projets concrets qui traduisent vraiment les visées que l'on porte et défend.

Or ce travail est constamment remis aux calendes grecques, parce qu'il passe après tous les autres intérêts. On a vite fait le tour des expériences locales intéressantes. C'est déjà révélateur du

peu d'investissement à ce niveau. Par ailleurs, elles nous montrent qu'il y a bien des cheminements critiques possibles à mêmes des richesses locales trop peu explorées et exploitées. Les relations verticales exclusives resteront longtemps des corridors étouffants, dans la mesure où la grande diversité des possibilités horizontales est peu mise à profit. Voilà une issue, parmi d'autres, à certains culs-de-sac de l'éducation. D'ailleurs, la démarche éducationnelle elle-même commande le primat d'une philosophie et d'une pédagogie de la "source" humaine sur les acqueducs techniques, administratifs, professionnels et syndicaux, sur l'organisation des avoirs, des pouvoirs et des savoirs.

5e cible: Une démarche démocratique d'auto-développement

Tout se passe actuellement comme s'il fallait libérer l'amande de l'éducation d'une multitude de gangues ajoutées les unes aux autres par les divers agents institutionnels. Pourtant, le germe de vie est bien dans le noyau. Toute perspective d'auto-développement part de lui. Il faut en mesurer les conséquences humaines et politiques. Par exemple, assurer un maximum de conditions favorables à l'auto-détermination progressive des jeunes eux-mêmes. Les "s'éduquant" tout au long d'une éducation désormais accompagnatrice de l'itinéraire entier de la vie, doivent pouvoir développer eux-mêmes leurs orientations personnelles, sociales, culturelles, idéologiques et politiques.

Du coup, est posée la question d'un vrai cheminement démocratique. Il y a bien des façons de ne pas respecter celui-ci. Par exemple, des comportements autocratiques plus diffusés qu'on ne le pense; des critères techno-administratifs exclusifs; des manipulations idéologiques, à gauche comme à droite; des luttes d'intérêts ou de statuts qui mobilisent les énergies au point de reléguer au second plan les citoyens et le service eux-mêmes.

Il faut reconnaître qu'il n'y a plus d'idéologie unanime, mais plutôt une polarisation idéologique multiforme dans les divers milieux, au sein même des divers groupes d'intervenants et de commettants. Demander à tous de s'aligner au départ sur une idéologie, c'est s'engager dans une voie impossible et stérile. Il en est de même chez ceux qui s'enferment dans leur propre idéologie, en ramenant toutes les problématiques et toutes les démarches à leur vision des choses. Tous les groupes idéologiques ont la responsabilité de collaborer à la constitution d'un cadre démocratique cohérent et efficace pour les concertations nécessaires comme pour des confrontations plus sensées, aussi responsables que libres. On devra alors refuser de tout mettre dans le même sac: les changements à court terme, à moyen terme ou à long terme, les démarches instrumentales, éducatives ou politiques. Comment exiger, par exemple, que tout le système change, avant de prêter la moindre collaboration à un projet collectif de gestion participative ou d'école communautaire? Certains ont si peu confiance aux autres, qu'ils voient au départ de toute initiative positive une menace pour eux-mêmes, une manoeuvre de manipulation ou de récupération et que sais-je encore. Quelle éducation peuvent-ils bien donner aux jeunes? La méfiance se communique alors d'un champ à l'autre.

Rappelons que la "clientèle", en éducation comme ailleurs demande d'abord des services efficaces, accordés à ses besoins et aspirations. Un autre truisme vite oublié dans certaines boîtes programmées et/ou idéologisées! De plus, le nouveau statut de citoyen commence à s'exprimer chez les usagers des services. Combien de professionnels, d'administrateurs et de syndiqués méconnaissent, marginalisent ou manipulent ce nouveau pouvoir. C'est pourtant un test démocratique décisif que cette perspective d'auto développement progressif chez les commettants eux-mêmes. Toutes les autres instances devraient normalement se définir à partir de cet objectif, tout en respectant leur spécificité propre.

Ceux qui veulent continuer dans la foulée actuelle ou ceux qui cherchent à changer plus ou moins radicalement les choses sont tous voués à l'échec, si les appuis humains de la base sociale ne sont pas assez larges et profonds, si certaines conditions fondamentales de jugement libre, de responsabilité authentique, de créativité possible, de solidarité féconde ne sont pas assurées. Notons ici que toutes ces qualités ont beaucoup à voir avec une authentique éducation.

Nous avons peut-être tous à apprendre à mieux discerner ce qui relève du service immédiat, des fins sociales, des politiques pour les traduire, et des débats idéologiques. Dans le tournant actuel marqué par tant de perplexités et de tâtonnements à tous les niveaux, il faut développer un sens humain, un jugement, une fibre morale, une volonté démocratique, une qualité d'existence et de travail les plus cohérents possibles.

Par delà cette fonction de cohérence, nous devons joindre une anticipation d'auto-développement aux démarches de libération. Qui sait si l'école ne pourrait pas prendre les devants pour inventer de nouvelles pistes d'humanisation que tant de combats de pouvoir et d'argent remettent à plus tard.

L'enjeu premier et dernier de l'éducation sera toujours philosophique, en ce sens qu'il met en cause immédiatement et directement l'homme que l'on porte ou que l'on veut développer. Or, les idées là-dessus restent bien vagues. Durant un colloque qui regroupait divers agents d'éducation, j'entendais cette remarque révélatrice du problème de fond: "Arrêtons de parler de philosophie et penchons-nous sur les moyens". Pourtant notre société ne manque pas de moyens! A-t-elle encore une ou des philosophies? Vous savez,

cette science-sagesse qui apprend à penser, qui juge des hiérarchies de valeurs et critique les diverses idéologies. Une telle philosophie ne court plus les rues. Elle a déserté même l'université. A-t-elle jamais pénétré dans les parlements? Trève de cynisme. Retenons le fait que l'homme de la rue, l'éducateur, le savant, le politicien se débattent de plus en plus dans des questions qui nous ramènent en définitive à une philosophie de la vie qu'on a perdue, et qui est à réinventer. Et l'école ne serait pas présente à cette tâche?

Vers un nouveau consensus

Qu'il s'agisse de philosophie, de pédagogie ou de politique en éducation, on aboutira à un auto-développement individuel et collectif des commettants dans la mesure où les démarches administratives, professionnelles et syndicales se définiront d'abord en fonction de cette praxis sociale que nous avons tenté d'expliciter ici. Une praxis sociale commune aux divers intervenants et commettants, aux différents paliers structurels, comme aux instances horizontales du milieu.

Nous avons vu comment la pédagogie populaire, par le réalisme qu'elle commande, nous offre un cadre de réflexion et d'action extrêmement précieux pour offrir une issue, parmi d'autres, aux défis actuels de l'éducation. Loin d'être résiduelle ou compensatoire, une politique de l'école en milieu dit défavorisé pourrait bien être un prototype d'auto-développement libérateur et créateur, non pas seulement d'ordre éducationnel, mais aussi d'ordre social, économique et politique.

Qu'on nous comprenne bien, l'école ne saurait être "l'unique voie royale" du développement. Ce serait ramener en surface le mythe fallacieux de l'éducation-panacée de tous les problèmes. Devant l'échec de ce mythe, certains en sont venus à des procès nihilistes sur l'école moderne; des procès, à gauche et à droite, qui ne contiennent aucune stratégie de remplacement, aucune rédéfinition du projet éducatif.

Pendant ce temps, les diverses catégories d'intervenants se battent entre eux au grand dam de la population à servir. D'où une insatisfaction généralisée et stérile. Les instances administratives, professionnelles et syndicales restent secondes par rapport à la praxis sociale précitée et par rapport aux cinq instances premières que nous venons d'expliciter. Il s'agit ici d'un consensus minimal, d'une concertation de base à assurer avant toute autre considération. L'éducation est un champ humain trop important pour le soumettre à des luttes d'idéologies ou d'intérêts particuliers qui feraient passer au second plan des responsabilités fondamentales non négociables. La majorité des citoyens actuels acceptent de moins en moins pareille dérive.

Bien sûr, on ne saurait éviter le rodage difficile d'une administration scolaire rénovée récemment, d'un syndicalisme public naissant, d'une professionnalisation complexe et polymorphe. On ne saurait oublier, non plus, les pas de géant qu'il a fallu emboîter pour rattraper une évolution moderne très rapide. Dans les circonstances, je ne pense pas que la question d'un tempo plus vite ou plus lent soit d'un grand secours. J'ai plutôt l'impression que le pouls de la conscience actuelle face à l'éducation est concerné davantage par l'élan du coeur à l'ouvrage, par la qualité du sang qui circule dans les canaux, par l'organicité viable des divers processus et organes, par la capacité endogène de résoudre les difficultés et les tensions de parcours. Nous savons mieux les maladies que la santé. Les

pires sont celles que nous nous créons nous-mêmes. Peut-être verrons-nous les choses différemment, si nous déterminons d'abord une dynamique de santé en éducation, une dynamique commune de base. A partir de là, nous aurions plus de chance de nous entendre et de faire de l'école un lieu plus humain, un avant-poste des aspirations fondamentales à mieux-vivre, une anticipation de société plus juste, plus dynamique et plus fraternelle. Ne pas y croire, c'est déjà nier ce qu'il y a de plus profond dans le goût d'éduquer et de s'éduquer. Qui sait, ce sont peut-être les intervenants qui ont le plus besoin de retourner au sens premier de l'éducation: faire jaillir la source humaine. Bien des problèmes d'aqueducs pourront être alors résolus avec plus de diligence et d'à-propos. L'école n'a pas toutes les tâches, ni toutes les solutions. Mais elle aura toujours la vocation de la fontaine publique qui met la source au service de toute la communauté, sans aucune discrimination.